

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Mirjam Õun
KOOLIJUHT ALGAJA ÕPETAJA TOETAJANA KOOLIKESKKONNAS
KOHANEMISEL
magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik

Läbiv pealkiri: Koolijuht algaja õpetaja toetajana

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Krista Uibu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel ja millist rolli näevad endil algaja õpetaja kohanemise toetajana. Uurimuse andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga kaheksalt üldhariduskooli koolijuhilt, kel oli töökogemust koolijuhina vähemalt kolm aastat. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga. Uurimuse tulemustest selgus, et koolijuhid ei näe endal suurt rolli algaja õpetaja toetajana, osad neist ei näinud endal üldse otsest rolli algaja õpetaja toetajana. Mitmed koolijuhid leidsid, et koolijuht peab tagama hea vaimse ja füüsilise töökeskkonna. Uuritavad tõid välja erinevaid tegevusi, mida nad kasutavad algajate õpetajate toetamiseks. Põhiline oli toeks olemine läbi suhtlemise. Toetavate tegevustena toodi välja ka nõu andmine, huvi tundmine, suunamine, enne kooliaasta algust algaja õpetaja kaasamine, tagasiside andmine, märkamine/tunnustamine ja nii edasi. Koolijuhid kirjeldasid algaja õpetaja toetussüsteemi osadena õppeasutuses kolleegiaalsust, mentorlust ja head töökeskkonda.

Võtmesõnad: koolijuht, algaja õpetaja kohanemine, toetussüsteem

Abstract

Principal as novice teachers' supporter in adapting into the school environment

The aim of this master thesis was to find out how principals support novice teachers' adaptation in the social working environment and what kind of role they see in themselves as a supporter of novice teachers' adaptation. The data were collected through semi-structured interviews with eight comprehensive school principals who have worked on the position minimum three years.

Qualitative inductive content analysis was used to analyse the data. The study revealed that principals do not see important role in themselves as novice teacher supporter, some of them did not see direct role as a supporter in themselves at all. Some of the principals found that a principal has to provide good mental and physical working environment. Participants also pointed out the activities they use to support novice teachers. The main activity was to be supportive through communication. Advising, being interested, guiding, involving novice teacher before school starts, providing feedback, noticing / recognition and so on were also considered as supportive activities. Principals described support from colleagues, mentoring and a good working environment as parts of novice teacher support system.

Keywords: Principal, novice teacher adaptation, support system

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus.....	6
Töös kasutatavad põhimõisted.....	7
1. Töö teoreetiline raamistik.....	8
1.1. Algaja õpetaja esimesed tööaastad.....	8
1.2. Algaja õpetaja toetamise võimalused.....	9
1.2.1. Sotsiaalne töökeskkond.....	10
1.2.2. Kolleegid.....	10
1.2.3. Mentorlus.....	11
1.2.4. Refleksioon.....	11
1.3. Koolijuhi roll ja ülesanded koolikeskkonna kujundamisel.....	12
1.4. Koolijuht algaja õpetaja kohanemise toetajana.....	13
2. Metoodika.....	17
2.1. Valim.....	17
2.2. Andmete kogumine.....	17
2.3. Andmete analüüsimine.....	18
3. Tulemused.....	21
3.1. Algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses.....	21
3.1.1. Koolikultuur ja sotsiaalne töökeskkond algaja õpetaja toetajana.....	21
3.1.2. Koolipoolsed tegevused algaja õpetaja kohanemisprotsessi toetamiseks.....	24
3.1.3. Uue õpetaja tööle võtmine ja õpetaja teadmised ja oskused koolijuhi seisukohalt.....	25
3.2. Koolijuht algaja õpetaja toetajana.....	27
3.2.1. Koolijuhi roll algaja õpetaja toetamisel ning tema tegevused algaja õpetaja toetamiseks.....	27
4. Arutelu.....	30
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	34
Tänuõnad.....	36
Autorsuse kinnitus.....	36
Kasutatud kirjandus.....	37

Lisa 1. Intervjuu kava

Lisa 2. Näide uurijapäevikust

Sissejuhatus

Algaja õpetaja esimesed tööaastad on olulised, kuna nende aastate jooksul kogetust võib sõltuda see, kas algaja õpetaja jääb ametisse või mitte (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009) ning selle perioodi jooksul kujuneb ka algaja õpetaja professionaalne identiteet (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Uurimused on näidanud, et õpetajaamet, võrreldes teiste elukutsetega, on väga keeruline (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012). Seda iseloomustab võimalik pidev ärevus nii isiklikul kui ka professionaalsel tasemel ja seda eriti esimese tööaasta jooksul (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012). Seega võib väita, et algaja õpetaja esimestel tööaastatel kogetu on õpetajaametis püsimisel otsustava tähtsusega.

Uurimused on näidanud õpetajaameti erakordsust, kuna üheski teises ametis ei asetata äsja ülikooli lõpetanud ilma organiseeritud tuge andmata samasse situatsiooni nagu kogenud töötajat, oodates, et kohe algusest peale on ta professionaal (Fantilli & McDougall, 2009; Iordanides & Vryoni, 2013; Le Maistre & Paré, 2010). Samal ajal peab täitma algaja õpetaja kogenud õpetajaga samu kohustusi, kuid algajad õpetajad ei pruugi selleks veel valmis olla ning see võib kaasa tuua negatiivseid tagajärgi nii isiklikul kui ka professionaalsel tasemel. Sellest võime järeldada, et algajale õpetajale on oluline pakkuda võimalikult palju tuge uue situatsiooniga kohanemisel.

Algajad õpetajad hakkavad töötama keskkonnas, mille kogenud liikmeskond hakkab hindama nende tööd (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012). Uude keskkonda saabudes seisavad algajad õpetajad silmitsi reaalsusega, teevad vigu ja neil tuleb pidevalt teha jõupingutusi, et õpetajana õnnestuda. Tagasisidel, mida algajad õpetajad saavad oma töökeskkonnast, on suur mõju nende emotsioonidele ja enesetõhususele (Devos et al., 2012). Uurimused (nt Fantilli & McDougall, 2009) on näidanud, et tõhusa ja toetava juhtkonna puudumine on seotud mitmete algajate õpetajate poolt kogetud väljakutsetega koolikeskkonnaga kohanemisel. Seetõttu on koolijuhil ja kooli juhtimisel oluline roll algaja õpetaja kohanemisel. Seda väidet toetavad mitmed uurimused (vt nt Cherian & Daniel, 2008; Chong, Rotgans, Loh, & Mak, 2012), kus on leitud, et koolijuhil on õpetajaameti algusaastatel oluline roll - koolijuhiga suhtlemine mõjutab algaja õpetaja kogemuste, enesekindluse ja tõhususe kvaliteeti ning algajad õpetajad vajavad otsest ja kestvat toetust koolijuhilt selleks, et nad oleksid edukad. Roberson ja Roberson (2009) leidsid, et koolijuhil on võimu ja autoriteeti, et panna tööle suhted ja tegevused, mida algajad õpetajad vajavad oma töös edukaks toimimiseks. Iordanides ja Vryoni (2013) leidsid, et algaja õpetaja esimeste professionaalsete sammude edukus sõltub sellest, millist toetust pakuvad neile

koolijuhid ja kui hästi on organiseeritud kohanemise programm ning üldine koolis valitsev kultuur. Selleks, et koolijuht saaks algajat õpetajat toetada, tuleb tal mõista, milliste väljakutsetega algajad õpetajad puutuvad igapäevatoos kokku, millised on algaja õpetaja ootused koolijuhile ja kolleegidele ning koolijuhil tuleb arendada strateegiaid, mille abil algaja õpetaja vajadusi täita (Roberson & Roberson, 2009).

Varasemad uurimused Eestis algaja õpetaja töökeskkonnaga kohanemisest on olnud algajate õpetajate muredest esimesel tööaastal (Jakobson, 2012), kutseaastast (Eisenschmidt, 2006; Poom-Valickis, 2008), refleksioonist kui professionaalse arengu toetajast (Lokko, 2013), mentorlusest (nt Agabuš, 2014). Koolijuhi toetuse olulisust algajale õpetajale on uurinud Remmik, Lepp ja Koni (2015), aga nende uurimus keskendus sellele, mida algajad õpetajad ise arvavad koolijuhi toetusest. Käesolevas magistritöös uuritakse koolijuhi poolset vaadet. Kuna varasemad uurimused on näidanud, et koolijuhil on tähtis roll ja autorile teadaolevalt ei ole seda Eesti kontekstis uuritud, on oluline teada saada, milline tähendus on koolijuhil algaja õpetaja koolikeskkonnaga kohanemisel koolijuhtide seisukohalt vaadates.

Järgnevalt antakse ülevaade uurimuse teoreerilisest raamistikust, millega võetakse kokku varasemad uurimused koolijuhi rollist algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel.

Töös kasutatavad põhimõisted

Algaja õpetaja - õpetaja, kellel on töökogemust vähem kui viis aastat (Cherian & Daniel, 2008).

Koolijuht – mõistet kasutatakse samas tähenduses (Remmik et al., 2015) uurimusega, kus koolijuhina käsitletakse haridusasutuse (õppeasutuse) juhti (koolijuhti, direktorit, kooli juhatajat), mõistes samas, et juhtimine koolis on sageli jagatud erinevate isikute vahel.

Koolikultuur (school culture) – väärtuste, uskumuste ja traditsioonide mustrid, mis on kujunenud aastate jooksul (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997, viidatud Barr, 2011 j).

Sotsiaalne töökeskkond (social working environment)- töökeskkond, mis hõlmab endas suhteid koolijuhi ja kolleegidega, kooli organisatsiooni kultuuri ning mentorlust (Devos et al., 2012).

1. Töö teoreetiline raamistik

1.1. Algaja õpetaja esimesed tööaastad

Algaja õpetaja esimene tööaasta on unikaalne, eriline etapp õpetaja professionaalses arengus (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Algaja õpetaja siseneb uude maailma, kogeb kiirenenud elutempot, seisab silmitsi ootamatute olukordade ja väljakutsetega (Devos et al., 2012), puutub kokku keeruliste pedagoogiliste protsessidega, peab langetama tähendusrikkaid hariduslikke otsuseid (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014) ja peab tegelema päev-päevalt muude õpetamisega seotud küsimustega nagu klassiruumi haldamine, õpilaste motivatsioon, individuaalsed erinevused, erinevad õpistiilid, käitumisprobleemid, lastevanematega suhtlemine (Mitchell et al., 2009). Vaatamata ametialasele ettevalmistusele, on kohanemine algajate õpetajate hinnangul aga oodatust keerulisem (Snoffner, 2011). Algaja õpetaja nägemus oma elukutsest on silmitsi reaalsusega ja tema emotsionaalne heaolu võib suuresti kõikuda (Devos et al., 2012). Sharplin, O'Neill ja Chapman (2011) uurimuses osalenud algajad õpetajad kogesid esimesel tööaastal stressi põhjustavaid emotsioone nagu: ahastust, frustratsiooni, ärevust, süütunnet, viha, hirmu, pettumust, üksindust, masendust, ülekoormatust.

Enamik algajaid õpetajaid tunnevad, et neid valdavad tunded on isiklikud ja unikaalsed. Nende jaoks on keeruline näha raskusi kui kohanemise ja professionaalse arengu protsessi osa (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Algajate õpetajate jaoks on oluline, kuidas saavutada tasakaal isikliku ja professionaalse elu vahel (Le Maistre & Paré, 2010). Cook (2009) on leidnud, et enamikele algajatele õpetajatele on raske omaks võtta tasakaalutuse seis esimesel tööaastal, kuna neil ei ole veel selleks vajalikke strateegiaid. Romano (2008) uurimuses osalenud algajad õpetajad kogesid pidevat lahingut kahe poole vahel – oma õpetamisvõimetes enesekindlalt tundmine ja samal ajal vajadus teha kindlaks, kas nad ikka on nii efektiivsed nagu nende võimed lubaksid olla.

Üleminek praktikandist õpetajaks võib olla raske, sest kuni selle hetkeni oli praktikant olnud juhendava õpetaja järelvalve all. Kui algaja õpetaja on lõpuks oma enda klassiruumis, siis ei ole enam kedagi, kes vaataks üle tema õla kinnitades või kaheldes tema otsustes või selles, mida ta teeb (Mitchell et al., 2009). Le Maistre ja Paré (2010) uurimusest selgus, et algajad õpetajad sageli eeldavad, et olukorrad klassiruumis on sama hästi määratletud nagu ülikoolis kursuste ajal ning nad leiavad, et on keeruline langetada spontaanseid otsuseid ettearvamatutes olukordades. Praktikal olles olid nad kaitstud juhendava õpetaja poolt, kes võis sekkuda juhul, kui olukord seda

nõudis. Selline üleminek toetuselt ja sõltuvusest vastutusele ja sõltumatusele on üheks suureks põhjuseks, miks algajad õpetajad kogevad reaalsuse šokki esimesel aastal (Le Maistre & Paré, 2010).

Algusaastatel kogevad algajad õpetajad mitmeid väljakutseid, milleks on erinevate uurimuste põhjal: õpilaste käitumise juhtimine ja nende erinevate vajaduste käsitlemine, sealhulgas ka käitumisprobleemidega tegelemine; klassiruumi haldamine; ajalised piirangud ja töökoormus; konflikt lastevanematega ja teiste täiskasvanutega; ebakindluse, kogenematus ja puuduliku ettevalmistuse tunne; kohanemine otsuste arvu ja ulatusega, mida tuleb langetada kohe ja korraga ilma kogemustega juhendaja abita; suhete loomine, eriti kaasõpetajatega; raskused kolleegide poole pöördudes, tunne, et neid ei võeta tõsiselt (Fantilli & McDougall, 2009; Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman 2014; Le Maistre & Paré, 2010; Mitchell et al., 2009; Snoffner, 2011). Eelnimetatud uurimustest ilmnes üks ühine mureallikas, mida olid esile toonud kõik autorid, selleks oli suhtlemine ja suhted lastevanematega.

Kui algajaid õpetajaid tabab ühekorraga suur hulk keerulisi olukordi, siis mõned neist võivad küsida kolleegilt abi või kiiret lahendust, mõned võivad registreeruda professionaalse arengu seminaridele ja mõned võivad lihtsalt imiteerida seda, mida nad nägid oma juhendajaid tegemas, ilma süvenemata põhjustesse, mis olid juhendaja otsuste taga. Samas võivad osad ka alla anda ja ametist lahkuda (Mitchell et al., 2009). Algajate õpetajate lahkumine ametist esimeste tööaastate jooksul on ülemaailmne probleem ja kuigi täpse numbri osas on erinevusi, ollakse siiski üksmeelselt arvamusel, et algajate õpetajate läbipõlemise määr on kõrge (Harfitt, 2015). Fantilli ja McDougall (2009) leidsid, et kogemused, mida algajad õpetajad kogevad ülemineku jooksul, põhjustavad sageli seda, et loomingulised ja andekad õpetajad leiavad, et nende töö on masendav, ei paku rahuldust ja on väljakannatamatult raske. Mõned väljakutsed aga võivad olla põhjuseks, miks algajad õpetajad loobuvad ametist. Buchanan (2010), kes uuris õpetajate ametist lahkumise põhjuseid (ligi pooled uuritavatest olid algajad õpetajad) leidis, et mitmele uurimuses osalenud õpetajale oli enesekindluse kriis põhjuseks, mis lükkas nad elukutsest eemale. Enamikel juhtumitest oli tegemist protsessiga, kus olid koos keerukad emotsioonid, asjaolud ja kontekst.

Algaja õpetaja esimesed tööaastad on keeruline periood, kus algaja õpetaja kohanemisel on olulise tähtsusega toetus ja selle kvaliteet. Järgmises osas antakse ülevaade algaja õpetaja toetamise võimalustest. Pikemalt peatutakse töökeskkonnal, kolleegide toel, mentorlusel, refleksioonil ja algajate õpetajate endi poolt pakutud viisidel.

1.2. Algaja õpetaja toetamise võimalused

Heal tasemel õpetamine ja õppimine sõltub suuresti heal tasemel õpetajatest, seega on oluline pakkuda õpetajatele tuge, vahendeid ja võimalusi professionaalseks arenemiseks (Assunção Flores, 2004). Algaja õpetaja toetamiseks esimesel aastal tuleb esiteks mõista seda, millega algaja õpetaja seisab silmitsi selle perioodi jooksul (Romano, 2008). Algaja õpetaja kohanemine on kergem, kui koolijuhid, õpetajad ja lapsevanemad mõistavad, et suurepärane õpetamine nõuab mahukaid teadmisi ja oskusi, algajal õpetajal on tihti palju õppida ja alus heale õpetamisele kujuneb aastatega ning seda ei saa õppida eralduses, vaid koos kolleegide ja ekspertide abiga (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012). Koolikultuurid, kus peetakse oluliseks vastutust ja koostööd, võimaldavad algajal õpetajal küsida küsimusi ja vajadusel toetust. Birkeland ja Feiman-Nemser (2012) leidsid, et kui kõik õpetajad tunnevad end vastutavatena kõigi õpilaste õppimise ja kooli taseme eest, siis nad on vastutavad ka üksteise toetamise ja üksteisega teadmiste jagamise eest. See omakorda aitab edendada koostööd ja erialaste teadmiste vahetamist, mis on olulised komponendid tõhusa juhendamise puhul, nii ametlikul kui ka mitteametlikul viisil.

1.2.1. Sotsiaalne töökeskkond. Remmik et al. (2015) leidsid, et algajate õpetajate koolikeskkonnas kohanemisel on tähtis sotsiaalne töökeskkond, iseäranis seal valdavad suhted kooli juhtkonna, mentori ja teiste kolleegidega. Sama järelduseni jõudsid Devos et al. (2012), kes leidsid, et sotsiaalsel töökeskkonnal on oluline roll algaja õpetaja jaoks. Nende uurimusest tuli välja, et töökeskkond, mis väärtustab sisemist motivatsiooni, pingutust ja reflektiivset edasiminekut on seotud positiivsete tulemustega, samal ajal kui keskkond, mida iseloomustab võrdlemine, konkurents ja vajadus demonstreerida oma pädevust või vältida oma nõrkuste näitamist, on tugevalt seotud negatiivsete tulemustega. Samas uurimuses leiti, et tegevustel, mille eesmärgiks on toetada õpetajaid, on kas positiivne või negatiivne mõju sellele, kuidas algajad õpetajad tajuvad oma tõhusust. See sõltub tingimustest, milles need tegevused toimuvad. Seega võib väita, et sotsiaalsel töökeskkonnal on oluline roll algaja õpetaja kohanemisel - sellel, millised on tulemused ja kui efektiivne on õpetaja toetamine.

1.2.3. Kolleegid. Mitmetest uurimustest on ilmnenu, et koolikollektiivil on märkimisväärne olulisus algaja õpetaja kohanemisel (Alhija & Fresko, 2010; Devos et al., 2012; Fantilli & McDougall, 2009). Koolikollektiiv, kes näitab professionaalset huvi oma uute õpetajate vastu ja aitab neil toime tulla õpetamisel tekkinud raskustega, saadab kaudse sõnumi algajatele õpetajatele sellest, et nad ei ole üksi ning nende edu õpetamisel on ühine jõupingutus (Alhija & Fresko, 2010). Pogodzinski (2014) leidis, et kolleegid võivad olla peamised toetuse allikad kasvava

bürokraatiaga toimetulekus ja nad saavad aidata algajal õpetajal panna tähtsuse järjekorda andministratiivsed ülesanded. Kolleegide toetuse olulisus tuleb välja ka Romano (2008) uurimusest, kus algajad õpetajad hindasid kõige olulisemaks tugisüsteemiks teisi õpetajaid. Harfitt (2015) uurimuses osalenud algajad õpetajad ootasid uute kolleegidega koostöötamist, kogenud mentoritelt uue tööga seotud aspektide õppimist ja tagasiside saamist kogenud personalilt ja kolleegidelt. Gaikhorst et al. (2014) uurimuses osalenud algajad õpetajad hindasid positiivselt toetuse kultuuri, kus kõik tahtsid üksteist aidata, algaja õpetaja võis alati pöörduda kolleegi poole oma probleemide ja küsimustega; kolleegid küsisid algajalt õpetajalt, kuidas tal läheb ja pakkusid tuge; kolleegid võtsid algajat õpetajat tõsiselt ja olid avatud jagama oma kogemusi algaja õpetajaga; algaja ja kogenud õpetaja jagasid informatsiooni ja õppisid üksteiselt. Seega on oluline ka see, kuidas kolleegid algajaid õpetajaid juhendavad/toetavad.

1.2.3. Mentorlus. Koolipõhisel mentorlusel on üha suurem tähtsus algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisel. Mentorlusel võib olla mitmeid eesmärke ning see hõlmab endas erinevaid strateegiaid (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Mentori kui kooli ametliku esindaja ülesanne on aidata algajal õpetajal saada heaks õpetajaks ning olla aktiivne kooli personali liige ja osa õpetajate kogukonnast (Alhija & Fresko, 2010). Algaja õpetaja juhendamisel on suur potentsiaal tuua kasu algajale õpetajale, mentorile ja koolile, kuid kui mentorlus on nõrga tasemega, siis võib see kaasa tuua negatiivseid tagajärgi nii algajale õpetajale kui ka selle läbi koolile (Hobson et al., 2009). Kardos ja Moore Johnson (2010) tõid välja, et algaja õpetaja kogemused mentoriga sõltuvad mentoriga sobivusest ning sellest, kuidas algaja õpetaja ja mentori vaheline suhe tööle hakkab. Seega algaja õpetaja toetamiseks ei piisa vaid mentori määramisest, vaid on olulised ka muud mentori omadused. DeAngelis, Wall ja Che (2013) uurimuse tulemused näitavad seda, et kõige kasulikum on määrata algajale õpetajale mentoriks sama õppeaine õpetaja. Ka Kardos ja Moore Johnson (2010) tõid välja sama õppeaine õpetaja kui sobiva mentori, sest kuigi sama õppeaine või sama vanuserühma õpetaja mentorina ei garanteeri seda, et mentor on ideaalselt sobiv, võib see siiski suurendada võimalust, et nad õpetavad samu õpilasi või neil on ühised mured õppekavaga seotud teemadel. Clark ja Byrnes (2012) uurimuses osalenud algajad õpetajad eelistasid mentorlust, mis vastas nende kohestele vajadustele ning mentorit, kes oli hea kuulaja ning kes julgustas algajat õpetajat aegadel, kus ta kahtles endas. Remmik et al. (2015) uurimuses osalenud algajad õpetajad tõid välja, et mentor peaks kooliaasta alguses tutvustama kooli tavaid ja koolijuhi nõudmisi, olema vajadusel toeks, andma algajale õpetajale tagasisidet, suunama abi otsima ka teistelt kolleegidelt ja raamatutest

ning olema valmis vajadusel toetama algajat õpetajat suhtlemisel klassi või kolleegidega.

1.2.4. Refleksioon. Snoffner (2011) leiab, et ülikooli kursustel tuleks tegeleda algajate õpetajate murekohtade reflekteerimisega, kuna see annab õpetajate koolitajatele võimaluse algajaid õpetajaid ametiks paremini ette valmistada. Algajad õpetajad saavad kasu oma kogemuse reflekteerimisest ja nad arenevad edasi, siis kui nad on saanud piisava õpetajakoolituse ja läbinud erinevad tugiprogrammid enne tööle asumist ja esimese tööaasta jooksul (Romano, 2008). Cook (2009) põhjendas reflekteerimise olulisust sellega, et tema uurimuses osalenud algajad õpetajad suutsid alles pärast oma kogemuse reflekteerimist mõtestada seda, kuidas nad tulid toime tasakaalutuse seisuga esimestel tööaastatel. Eestis on alates 2004/2005. õppeaastast algajatele õpetajatele esimeseks tööaastaks toetusprogramm kutseasta (Eisenschmidt, 2006). Kutseasta jooksul saavad algajad õpetajad osaleda ülikoolipoolsetel seminaridel, kus neil on võimalus analüüsida ja arendada oma professionaalseid oskusi ning õpetamisega seotud tegevusi (Remmik et al., 2015).

Algaja õpetaja toetamiseks on mitmeid viise, millest enamuses on väiksemal või suuremal määral oluline roll ka koolijuhil. Järgnevalt kirjeldatakse koolijuhi rolli ja ülesandeid koolikeskkonna kujundamisel.

1.3. Koolijuhi roll ja ülesanded koolikeskkonna kujundamisel

Koolijuhid parandavad kaudselt, läbi kollektiivi motivatsiooni, pühendumise ja töötingimuste mõjutamise, õpetamist ja õppimist koolis (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Selleks, et koolijuhid saaksid positiivselt mõjutada õpetajaid koolikeskkonnas, tuleb neil mõista, kuidas nende endi karakter ja käitumine mõjutab õpetajate tõhusust (Walker & Slear, 2011). Õpetaja õppimist töökohas mõjutavad välised tegurid nagu koolikultuur, töötingimused ja juhtkond (Assunção Flores, 2004). Eelnimetatud uurimusest tuli välja, et eriti oluliseks peetakse kooli juhtimise kvaliteeti, mis määrab õppimise protsessi ja olemuse töökohas.

Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe ja Aelterman (2008) leidsid, et saavutamaks koolikultuur, kus õpetajad on pühendunud ja töötavad ühiste eesmärkide poole, tuleb koolijuhil olla paindlik ning on tähtis, et koolijuhid väärtustaksid õpetajate algatusi ning pakuksid neile tuge ja tagasisidet. Lisaks leidsid nad, et positiivse koolikultuuriga koolides töötavad koolijuhid, kes on orienteeritud saavutustele, kes loovad paindliku, stimuleeriva ja toetava keskkonna. Kõik Brown ja Wynn (2009) uurimuses osalenud koolijuhid leidsid, et selleks, et õpetajad jääksid ametisse, tuleb neile pühendada rohkem aega, võimaldada ressursse ja suurendada võimalusi.

Koolijuhtidel tuleb õpetajatele läheneda diferentseeritult - arvestada tuleb õpetaja karakteri, tausta ja eriti õpetamiskogemuse pikkusega, sest sarnaselt õpilastele tulevad õpetajad tööle mitmekülgsete oskuste, iseloomujoonte ja isikliku taustaga (Walker & Slear, 2011). Samade autorite uurimuse tulemused rõhutavad, et õpetajate tõhususe suurendamiseks on oluline läheneda igale õpetajale individuaalselt. Koolijuhid paluvad õpetajatel kasutada sellist lähenemist õpilastega töötamisel ja nüüd tuleb koolijuhtidel kasutada sama lähenemist õpetajate aitamiseks. Tõhususega seostub tihedalt ka koolijuhi suhtlemine õpetajaga igapäevaelus. Walker ja Slear (2011) uurimuses hindasid õpetajad suhtlust kooli puudutavate küsimuste teemal ja nad leidsid, et suhtlus tõstis nende tõhusust õpilastega töötades. Lisaks väljendasid õpetajad soovi olla kursis oma koolis toimuvaga.

Brown ja Wynn (2009) uurimuses osalenud koolijuhid leidsid, et uue õpetaja tööle võtmisel on oluline, et kandidaadil oleksid kooliga ühised väärtused ja visioon ning kõik uurimuses osalenud koolijuhid pidasid oluliseks, et kandidaat sobiks nende kooli. Bigham, Hively ja Toole (2014) uurimuses osalenud koolijuhid ootasid uuel õpetajalt seda, et ta oleks akadeemiliselt ettevalmistatud, mõistaks oma rolli ja vastutust, näitaks oma professionaalsust ja naudiks lastega töötamist. Lisaks peaks uus õpetaja olema valmis töötama meeskonnas koos õpilaste ja kolleegidega.

Seega võib öelda, et koolijuhil on oluline roll õppeasutuses positiivse koolikultuuri loomisel ning seeläbi kooli tõhususe parandamisel. Järgnevalt keskendutakse koolijuhi rollile algaja õpetaja kohanemise toetajana.

1.4. Koolijuht algaja õpetaja kohanemise toetajana

Cherian ja Daniels (2008) leidsid, et isegi siis, kui koolides on toimiv mentorlussüsteem, vajavad algajad õpetajad täiendavat nõu ja tuge koolijuhilt. Algajad õpetajad tunnevad huvi, millised on koolijuhi ootused nende õpetamispraktikale, hindamisele ja õpilastelt oodatavatele tulemustele ning nad soovivad, et koolijuht külastaks nende tunde rohkem mitteametlikul põhjusel selleks, et pakkuda tuge ning anda regulaarselt tagasisidet (Cherian & Daniel, 2008). Algajad õpetajad väljendasid rahulolematust, kui koolijuhid ei andnud tagasisidet, juhendamist ja isiklikku julgustust (Gimbert & Fultz, 2009). Brown ja Wynn (2009) leidsid, et koolijuhi toetus on algajale õpetajale hädavajalik, olgu see siis läbi suhtumise või tegevuste. Peters ja Pearce (2012) leidsid, et kahe nende uurimuses osalenud õpetaja portreed illustreerivad paljude algajate õpetajate, kelle töötingimused sõltuvad kolleegide ja koolijuhi heast tahtest, haavatavust. Mõlema

loos oli koolijuhil keskne roll sellel, kui palju ja millist isiklikku tuge algajad õpetajad said. Seega koolijuhi roll algaja õpetaja toetamisel on tähtis – tal tuleb pakkuda ise tuge ja nõu ning tagada, et algaja õpetaja saaks piisavalt tuge ka mujalt.

Mõjuvad koolijuhid soodustavad edukalt algaja õpetaja arengut, kui nad ühendavad toetuse, vahendid, juhendamise ja professionaalse arengu, samal ajal jagades teadmisi koolikultuurist, töörollidest ja arusaamadest ning loovad keskkonna, mis soodustab algajate õpetajate professionaalset arengut (Gimbert & Fultz, 2009). Walkeri ja Sleari (2011) uurimuses osalenud algajate õpetajate vastustest selgus, et algajad õpetajad on huvitatud koostööst koolijuhtidega, kes on võimelised ja meeleldi valmis andma juhtnööre ja neid toetama. Cheriani ja Danieli (2008) uurimuses kirjeldasid algajad õpetajad toetavaid koolijuhte inimestena, kes aitasid neil seada professionaalseid eesmärgesid, soovitasid asjakohaseid koolitusi, kes töötasid selle nimel, et luua professionaalne õppimiskultuur kooli kogukonnas, kes olid alati kohal kooli igapäevaelus ja ka õpetaja professionaalses arengus. Algajad õpetajad Brown ja Wynn (2009) uurimuses hindasid aga koolijuhte, kes suunasid neid, kuid samas ei surunud neid alla.

Assunção Flores (2004) uurimuse tulemustest järeldus, et koolikultuur ja juhtimine mõjutasid suuremal või väiksemal määral seda, kuidas algajad õpetajad hindasid ja mõistsid oma esimest õpetamise kogemust. Kõik Iordanidese ja Vryoni (2013) uurimuses osalenud koolijuhid mõistsid, et koolikultuuril on algaja õpetaja esimeste professionaalsete sammude ajal oluline mõju, ja nad lisasid, et ideaalis oleksid peamised omadused koostöö, meeskonnatöö, vastastikune austus, sõbralikud suhted ja orienteeritus harmooniale inimsuhetes. Lisaks väärtustasid nad võrdsust, võrdseid võimalusi ja demokraatiat koolikeskkonnas, mis oleks mugav nii algajale õpetajale kui ka vanemale ja väljakujunenud koosseisule. Samuti mõistsid koolijuhid oma rolli olulisust hea koolikultuuri loomisel, vastuvõtmisel ja tugevdamisel, kui peamise tingimusena õpetajate professionaalses kasvus. Lisaks leidsid nad, et koolijuhtidena aitavad nad hoida positiivset kultuuri ja samuti aitavad koolijuhid algajatel õpetajatel tunda end võrdväärsete koolipere liikmetena (Iordanides & Vryoni, 2013).

Koolijuhid aitavad algajatel õpetajatel mõista koolikultuuri mitmetel erinevatel viisidel (Iordanides & Vryoni, 2013). Mõned uurimuses osalenud koolijuhid olid arvamusel, et nad saavad teavitada algajaid õpetajaid läbi sõbraliku ja avaliku diskussiooni. Samas mõned koolijuhid arvasid, et kultuur on midagi, mida ei saa õpetada. Holland (2009) uurimuses osalenud koolijuhid leidsid üksmeelselt, et algajatel õpetajatel on vaja kiiresti õppida, kuidas koolis kindlad asjad käivad. Nende arvates peab algajate õpetajate õppimine algama kohese toimetulekuga, milleks on

oluline õppida tundma kooli, bürokraatia üksikasju (nt kuidas elektroonilist päevikut täita) ja õppida ajakava. Peale selle märkisid koolijuhid, et algajatel õpetajatel on vaja õppida kooli sotsiaalseid ja kultuurilisi norme (Holland, 2009). Eranditult uskusid koolijuhid sellesse, et algaja õpib palju ja kõige paremini oma kogemustest. Koolijuhid uskusid, et kõige tõhusam õpetaja ettevalmistamine hõlmab laialdasi kogemusi tegelikus klassiruumis, samuti usuvad nad, et sellised kogemused on parim viis, kuidas algaja õpetaja arendab edasi oma teadmisi ja oskusi (Holland, 2009).

Brown ja Wynn (2009) uurimuses osalenud koolijuhid kirjeldasid oma tegevusi, kuidas nad toetavad algajat õpetajat ehk mille kaudu nad tahavad seda, et õpetajad jääksid ametisse. Selleks pidasid nad vajalikuks uusi õpetajaid informeerida, arendada ja inspireerida. Need koolijuhid pakkusid vajalikke tingimusi ja vahendeid algaja õpetaja toetamiseks tema pidevas õppimises, kasvamises ja professionaalses arengus. Nad hoidsid oma ukse avatud ja olid “nähtavad”, nad julgustasid ja toetasid kollegiaalsust kõigi õpetajate seas ja nõustasid ning juhtisid siis, kui seda oli vaja (Brown & Wynn, 2009). Mitmed eelnimetatud uurimuses osalenud koolijuhid pidasid oluliseks usaldusliku suhte loomist ja üksteisega probleemidest rääkimist. Samuti püüdsid koolijuhid tagada selle, et õpetajad tunneksid empaatiat, mõistmist ja toetust. Gaikhorst et al. (2014) uurimuses osalenud koolijuhid tõid välja, et nad mõtlesid hoolikalt selle peale, millist õpilasterühma algajale õpetajale määrata, tavaliselt ei olnud see keeruline rühm. Lisaks anti algajale õpetajale vähem lisaülesandeid (nt ürituste organiseerimist) võrreldes kogenud kolleegidega. Samuti toodi toetusena välja võimalus vaadelda teiste õpetajate tunde ja õppida üksteiselt. Üks Brown ja Wynn (2009) uurimuses osalenud koolijuht võttis oma rolli algaja õpetaja toetamises kokku järgnevalt: Ta leidis, et tema roll on esmane, sest ta kujundab koolikliima ja kultuuri viisil, mis toetab uut õpetajat. Lisaks tähendab tema roll ka seda, et ta tagab selle, et ta ise on toetav, nähtav ning ta vestleb uue õpetajaga, tagab vajalikud vahendid ja selle, et algaja õpetaja tunneks end kaasatuna.

Kuigi on selge, et koolijuhid peavad osalema algaja õpetaja vajaduste täitmises, ei ole hästi mõistetud ja määratletud, milliseid teadmisi ja oskusi koolijuhid vajavad sellise kohustuse täitmiseks (Holland, 2009). Peters ja Pearce (2012) märkasid, et tavaliselt koolijuhid ei saa mingisugust professionaalset ettevalmistust selleks, kuidas paremini toetada algajat õpetajat. Koolijuhid on arusaadavalt hõivatud erinevate väliste riigi poolt kehtestatud standardite ja süsteemide täitmisega olles samaaegselt üha enam keerulisemas administraatori rollis, kus tuleb tegeleda eelarve ja vahenditega. Selline surve võib tähendada seda, et paljudel koolijuhtidel on

vaid põgus kokkupuude õpetajate ja õpilastega (Peters & Pearce, 2012).

Teoreerilisi vaatenurki kokku võttes võib öelda, et algaja õpetaja esimesed tööaastad on keerulised ning sellel perioodil on oluline roll toetusel, mida algaja õpetaja saab koolijuhilt, kolleegidelt ja mentorilt. Magistritöös kirjeldatakse üldhariduskoolides töötavate koolijuhtide näitel, millisel viisil koolijuhid näevad algaja õpetaja toetussüsteemi oma õppeasutuses ning kuidas nad hindavad oma rolli algaja õpetaja toetajana. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel ja millist rolli näevad endil algaja õpetaja kohanemise toetajana. Magistritöös otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

- 1) kuidas kirjeldavad koolijuhid algaja õpetaja toetussüsteemi oma õppeasutuses?
- 2) kuidas kirjeldavad koolijuhid oma rolli algaja õpetaja toetajana?
- 3) milliseid tegevusi koolijuhid kasutavad algajate õpetajate kohanemise toetamiseks?

2. Metoodika

2.1. Valim

Valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärase valimi koostamise põhimõttest, mille puhul uuritavad peavad vastama teatud kriteeriumitele (Robinson, 2014). Tulenevalt uurimuse eesmärgist oli oluline, et koolijuht töötaks üldhariduskoolis ja omaks vähemalt kolme aastast töökogemust kooli juhtimise vallas ning kogemust koostööst algaja õpetajaga. Kuna uurimuse jaoks oli vaja koolijuhte, kellel on olnud kogemusi algajate õpetajatega, siis oluliseks kriteeriumiks oli koolijuhi töökogemuse pikkus. Valimi moodustasid kaheksa Saaremaa ja Tartu linna üldhariduskoolis töötavat koolijuhti. Valimisse kaasamiseks saadeti pakkumine Kuressaares kõigile kolmele üldhariduskooli koolijuhile, kellest kaks vastasid kutsele jaatavalt ning üks eitavalt. Tartu linnas saadeti kutse kaheteistkümnele kriteeriumitele vastavale üldhariduskooli juhile, kellest viis nõustus uurimuses osalema, üks vastas eitavalt ning ülejäänud koolijuhid ei vastanud üldse.

Uurimuses osales kolm nais- ja viis meeskoolijuhti, uurimuses osalenute taustandmed on välja toodud tabelis 1. Anonüümsuse tagamiseks on uuritavate nimed asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Koolijuhtide andmed*

Pseudonüüm	Sugu	Töökogemus	Õpetajaid koolis	Kooli tüüp
Merike	naine	9,5 aastat	17	põhikool
Vello	mees	24,5 aastat	67	gümnaasium
Taavi	mees	18,5 aastat	31	põhikool
Tiit	mees	5,5 aastat	47	põhikool
Urmis	mees	37 aastat	62	põhikool
Leelo	naine	3,5 aastat	59	põhikool
Emma	naine	8,5 aastat	97	gümnaasium
Uku	mees	3 aastat	36	põhikool

2.2. Andmete kogumine

Magistritöös kasutati andmekogumismeetodina poolstruktureeritud intervjuud, sest kuigi intervjuueerimise ajal kasutatakse eelnevalt koostatud intervjuukava, annab poolstruktureeritud intervjuu võimaluse muuta küsimuste järjekorda ning küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik et al., 2014). Intervjuu kava koostamisel lähtuti varasematest uurimustest (Devos et al., 2012

Eisenschmidt, 2006; Holland, 2009; Iordanides & Vryoni, 2013) ja magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuukavas (vt lisa 1) oli kokku 16 küsimust, millest 3 puudutasid taustandmeid. Küsimused olid jaotatud neljaks alateemaks: üldandmed, algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses, koolijuhi roll algaja õpetaja toetajana ja tegevused algaja õpetaja kohanemise toetamiseks.

Uurimuse valiidsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu ühe koolijuhiga. Pilootintervjuu järel viidi intervjuu küsimustikku sisse mõned muudatused. Kaks küsimust tõsteti ettepoole, üks küsimus jäeti välja ning kolm küsimust liideti üheks laiemaks küsimuseks. Küsimus “Kuidas sai teist koolijuht?” jäeti välja, sest see ei täitnud oma eesmärki ning selle asemel kasutati selle küsimuse all olevaid alaküsimusi. Küsimustest “Kuidas toetate algajat õpetajat enne kooliaasta algust?” “Kuidas toetate algajat õpetajat kooliaasta alguses?” “Kuidas toetate algajat õpetajat kooliaasta jooksul?” sai küsimus *“Kuidas toetate algajat õpetajat esimesel tööaastal? Kaasa arvatud aeg enne kooliaasta algust.”* Kuna intervjuu küsimustikus olulisi sisulisi muudatusi ei tehtud, siis kasutati magistritöös ka pilootintervjuust saadud andmeid.

Alates intervjuu küsimustiku koostamisest peeti uurijapäevikut, kuhu märgiti üles intervjuude järgselt küsimused, mõtted ning tähelepanekud. Näide uurijapäevikusse kirjutandust on välja toodud lisa 2.

Kõik intervjuud toimusid intervjuueeritava koolijuhi kabinetis. Intervjuude pikkused olid erinevad – kõige pikem intervjuu kestis 53 minutit ning kõige lühem 27 minutit. Kõik intervjuud salvestati mobiiltelefoni abil, kasutades mobiilirakendust Smart Voice Recorder. Koolijuhte oli eelnevalt teavitatud, et intervjuud salvestatakse, samuti oli eelnevalt selgitatud, kuidas toimub koolijuhtide anonüümsuse tagamine.

2.3. Andmete analüüsimine

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit. Kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutati selleks, et välja selgitada osalejate erinevad seisukohad ja kogemused (Moonaghi, Ahanchian, & Hassanian, 2014).

Esimese etapina andmete analüüsis transkribeeriti kõik intervjuud täies mahus. Intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt selleks, et vältida kõrvalekaldumist tõlgendamisel (Gaikhorst et al., 2014). Kõikide intervjuude transkribeerimisel kasutati programmi Window Media Player, mis võimaldas helifaili sekundite kaupa edasi ja tagasi kerida vastavalt vajadusele. Transkribeerimise kiirus sõltus intervjuueeritavate rääkimise tempost ning hääle valjusest. Poole tunni pikkuse

intervjuu transkribeerimiseks kulus umbkaudselt neli tundi. Kõikide intervjuude peale tuli kokku üheksakümmend kolm lehekülge transkribeeritud teksti. Intervjuude transkribeerimise järel kõrvutati transkriptsioone helifailidega. Andmeanalüüsi teostamisel tõsteti uurimuse usaldusväärsust sellega, et intervjuude transkriptsioone loeti mitu korda läbi eesmärgiga saada põhjalik ülevaade tervikust (Zarshenas et al., 2014).

Teine etapp andmete analüüsis oli andmete kodeerimine. Kodeerimine algas tähenduslike üksuste välja valimisega koodide moodustamise eesmärgil. Tähenduslikuks üksuseks on sõnad, laused või lõigud, mis on omavahel seotud läbi sisu ja konteksti (Graneheim & Lundman, 2004) ning tähenduslik üksus võib koosneda rohkem kui ühest lausest ja omada mitmesuguseid tähendusi (Elo & Kyngäs, 2008). Kodeerimiseks kasutati *QCAmap* andmetöötluskeskkonda, mis Mayringi (2014) järgi on vaba juurdepääsuga tarkvara kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemiseks. *QCAmap* keskkonda sisestati kolm uurimisküsimust ja sinna laeti üles kõikide intervjuude transkribeeringud, mis olid eelnevalt Unicode (txt) standardisse vormistatud. Antud tarkvaras sai iga uurimisküsimuse all märkida tähenduslikud üksused koodidega, iga erinev tähenduslik üksus sai koodi ning korduvat koodi sai tähistada juba olemasoleva koodiga.

Usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati ka kaaskodeerija abi (Mayring, 2014), kes kodeeris ühe intervjuu täismahus. Kodeerimise järel võrreldi saadud koode ning kõigi lahknevuste üle väideldi nii kaua, kuni koodide suhtes jõuti üksmeelele. Samuti kasutati mõne aja möödudes usaldusväärsuse suurendamiseks korduskodeerimist, mis Mayringi (2014) järgi tagab stabiilsuse.

Kodeerimise järel jaotati tähenduselt sarnased koodid *QCAmap* andmetöötluskeskkonnas alakategooriatesse. Näide sellest, kuidas koodidest moodustati alakategooriad on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koodidest alakategooriate moodustamine

Koodid	Alakategooria
ametijuhendi, töölepingu ja meelepea andmine loob töökeskkonna, kus kõik vajalikud asjad on olemas püüab vältida keeruliste klasside andmist tööaja parem korraldamine sobivad ja toetavad tingimused	koolijuhi tegevused algaja õpetaja töö lihtsustamiseks (sh vajalikud dokumendid)

Elo ja Kyngäs (2008) leiavad, et üldistamise protsess jätkub nii kaua, kuni see on mõistlik ja võimalik. Kuna antud uurimuses koodide jaotamisel alakategooriatesse eristus 33 alakategooriat, siis samade autorite eeskujul moodustati alakategooriatest üldkategooriad ja üldkategooriatest peakategooriad. Näide sellest, kuidas alakategooriatest moodustati üldkategooriad ning

üldkategoriatest moodustati peakategooriad, on esitatud tabelis 3.

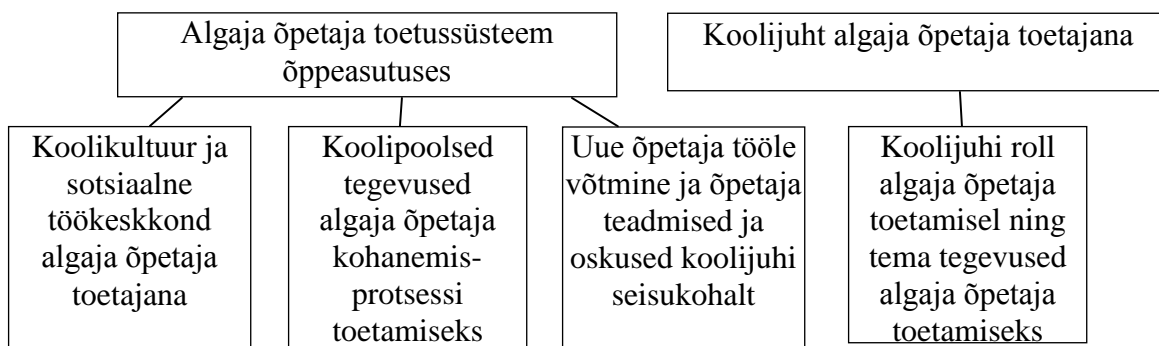
Tabel 3. Alakategoriatest üldkategoriate moodustamine ning üldkategoriatest peakategoriate moodustamine

Alakategooria	Üldkategooria	Peakategooria
eelneva töökogemuse tähtsus soovitused ülikoolile tööle võtmise alused oskused, mida eeldatakse algajalt õpetajalt algaja õpetaja vajalikud oskused kohanemiseks	uue õpetaja tööle võtmine ja õpetaja teadmised ja oskused koolijuhi seisukohalt	koolijuht algaja õpetaja toetajana

Andmeanalüüsi tulemuseks oli kaks peakategooriat: algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses ja koolijuht algaja õpetaja toetajana. Tulemuste esitamiseks kasutatakse peakategooriaid ja üldkategooriaid. Tulemuste näitlikustamiseks kasutatakse tsitaate, mida on loetavuse huvides keeleliselt toimetatud.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel ja millist rolli näevad endil algaja õpetaja kohanemise toetajana. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kaks peakategoriat: algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses ja koolijuht algaja õpetaja toetajana. Esimene peakategooria jagunes omakorda kolmeks üldkategoriaks ja teine peakategooria üheks üldkategoriaks (vt joonis 1.). Järgnevalt kirjeldatakse tulemusi peakategooriate kaupa, tuues välja üldkategooriad ning tulemuste kinnistamiseks kasutatakse tsitaate.



Joonis 1. Andmeanalüüsi tulemusena moodustunud peakategooriad ja üldkategooriad

3.1. Algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses.

3.1.1. Koolikultuur ja sotsiaalne töökeskkond algaja õpetaja toetajana. Intervjuudest ilmnes, et algaja õpetaja toetamine õppeaasta alguses algab sellest, et talle tutvustatakse kõike koolieluga seonduvat. Nendeks olid kooli tavad ja traditsioonid, koolimaja, kooli sisekliima, õppeaasta ülesanded ja töökorraldus üldisemalt. Tutvustajateks olid enamasti koolijuhid ise, kuid välja toodi tutvustajatena ka õppealajuhatajat, mentorit ja kantseleitöötajaid.

Koolijuhid tõid välja mitmeid erinevaid väärtusi, mida nende koolides hinnatakse. Peamiselt toodi esile koostöö olulisust, kuid märgiti ka traditsioone, hoolivust, austust, lugupidamist, avatust, ühtekuuluvustunnet, tolerantsust ja haritust. Üks koolijuht leidis kokkuvõtvalt, et koolis peaks töötama hea inimene.

Ühesõnaga koolis peaks töötama hea inimene, siis ei ole probleemi nii õpetajate endi vahel kui ka õpilaste ja õpetajate vahel. Kui inimene on paindlik ja vastutulelik ja tahtega, kes püüab keerukaid olukordi lahendada, siis peaks kool töötama tegelikult väga heas õhkkonnas. Ja tähtis on ka see, et koolis, eriti kui tegemist on kolleegiga, siis õpetaja ei

ole ju üksik saareke kuskil meres, vaid ta on kogu selles kogumis. Ta on selles grupis sees. Ja kui need lülid on ühte moodi tugevad, siis kett peab tugevalt vastu (Urmas).

Uurimuses osalenud koolijuhid tõid välja kolleegide toe algaja õpetaja toetussüsteemi osana. Nimetati erinevaid kollektiivi liikmeid, kes algajale õpetajale kohanemisel tuge pakuvad. Selliste inimestena nimetati õppealajuhatajat (õppejuhti) ja koolijuhti, sama aine õpetajaid, ainekomisjoniesimeest, majandusjuhatajat, arendusjuhti, haldusjuhti, sekretäri, IT-spetsialisti ja teisi tugispetsialiste. Kuigi koolijuhid tõid konkreetselt välja erinevaid kollektiivi liikmeid, leidsid nad, et koolikultuuri loomulik osa on see, et algajat õpetajat toetab kogu kollektiiv.

Küllap selline kultuur, kus ongi normaalne, et olen vanem kolleeg ja toetan, on nagu suhteliselt sisse juurdunud ja harjumuslik (Vello).

See on ju loomulik nähtus, et kui meile tuleb mingi uus inimene, siis ma aitan teda. Täpselt nii nagu tuleb klassi uus laps, ma aitan teda ree peale saada. /.../ See käib nagu selle ametiga kaasas (Tiit).

Peamise algaja õpetaja toetajana nimetati intervjuudes mentorit. Vaid ühel juhul leidis koolijuht, et mentor võib olla suuremates koolides, aga kuna nende kool on väike (31 õpetajat), siis neil mentorlus ei ole. Mentori määramist kirjeldasid koolijuhid erinevalt: enamuses koolides määrasid algajale õpetajale mentori koolijuhid, ühes koolis lasti mentorlussuhtel ise tekkida ja ühes koolis oli kõikidele uutele inimestele mentoriks sama isik, kelleks ei olnud õpetaja, vaid arendusjuht. Mentori määramisel pidasid koolijuhid oluliseks mentori eriala - eelistati sama eriala õpetajat. Oluliseks peeti ka mentori isikuomadusi, kogemust koolis ja tema igapäevatööd. Mõned koolijuhid küsisid algajalt õpetajalt ootusi mentori isiku ja tegevuste suhtes, kuid enamus ei pidanud seda vajalikuks.

Mis sa seal küsid. Seda on vaja lihtsalt teha. Tähendab ega inimene, kes ei ole söönud õuna, ei oska õuna tahta. /.../ Tähendab see tugisik ei pea olema mingisugune lapsehoidja, vaid ta peab olema inimene, kelle käest saab vajaduselt infot, kelle käest saab vajadusel mingisugust oskusteavet. Täiskasvanud inimestele ei saa panna lapsehoidjat (Tiit).

Mentori määramisel pidasid koolijuhid oluliseks seda, et mentor vastaks algaja õpetaja vajadustele ning ühes koolis võis vajaduse korral algajal õpetajal olla kaks mentorit.

Kui on tegemist sellega, et ta saab teinekord kohe klassi, klassijuhataks ka, siis võib tal olla kaks mentorit. /.../ Üks on ainealaselt ja teine on näiteks klassijuhatajana (Vello).

Enamasti määrati algajale õpetajale mentor üheks aastaks. Samas leiti, et kuigi mentor enam

otseselt meetmeid ei rakenda pärast esimest aastat, jääb algajale õpetajale siiski alles vanemate kolleegide tugi. Samas oli koolijuhte, kes ütlesid, et nemad ei sea mentorlusele ajalist piirangut, vaid mentor on algajale õpetajale nii pikaks ajaks, kui seda on vaja. Kõik koolijuhid ütlesid, et nende koolis mentorit eraldi ei tasustata. Samas oli, kahes koolis mentoriks vanemõpetaja, kellel oli tänu sellele, kõrgem töötasu ja ühes koolis maksti tulemuslisa, mille arvestusse kuulus ühe osana ka algaja õpetaja juhendamine. Mentori motiveerimisel leidsid mitmed koolijuhid, et oluline on mentorit märgata ja teda esile tuua.

Teda tuleb ka märgata. /.../ Niisama nagu neid uusi inimesi. /.../ Selleks on üsna palju võimalusi koolis olemas, alates tema esile tõstmisest, tema tunnustamisest, tema tegevuse teatavaks tegemine tervele kollektiivile. /.../ Hea sõnaga meeles pidamine (Urmas).

Mõned koolijuhid tõid välja algaja õpetaja toetamise osana organiseeritud tugisüsteemid - õpilasabi ümarlaua ja uute õpetajate ümarlaua. Mõlema ümarlaua puhul anti algajale õpetajale võimalus rääkida oma probleemidest. Lisaks oli uute õpetajate ümarlaud selleks, et algajatele õpetajatele tutvustada kooli süsteemi. Ühe kooli juht tõi esile ka algaja õpetaja osalemise pedagoogilistel kõnelustel, kus algaja õpetaja saab rääkida sellest, kas ta on osalenud mõnel koolitusel või täiendus koolituskursusel.

Koolijuhid tõid välja erinevaid viise, kuidas tagatakse algajale õpetajale hea töökeskkond. Mitmed koolijuhid leidsid, et algaja õpetaja tööd tuleks jälgida kõrvalt ning sekkuda vaid vajadusel. Samuti leidsid uuritavad, et enne algaja õpetaja tundide vaatlemist tuleb anda talle aega kohaneda. Oluliseks peeti algaja õpetaja julgustamist abi ja nõu küsima, kohanemist koolikeskkonnaga nii, et tal jääks alles julgus midagi teisiti teha, ning üks koolijuht tõi välja, et tähtis on luua algaja õpetajaga suhe, kus ta julgeb öelda, kui ta tahab, et keegi tema tunde vaatama läheks. Välja toodi ka professionaalsed vahendid, mida oli koolijuhi arvates vaja professionaalse töö tegemiseks.

Me lihtsalt püüame aidata tal kohaneda nii, et ta võtaks meie selle omaks. /.../ Aga, et tal jääks alles ka see julgus, selles mõttes julgus alles, et kui mõni asi peaks olema teistmoodi, et ta ei oleks madalam kui rohi. Et ta midagi öelda ei tohi, midagi teha ei tohi. Mõnikord saab väga lihtsate asjadega mingit töökorraldust muuta (Merike).

Meie asi on kõrvalt seda asja jälgida ja kui on vaja, siis sekkuda. Kui asjad kenasti toimivad, inimene saab hakkama, siis miks sa sekkud. Mis sa susid tast? Lase inimene teeb tööd ja ongi korras (Tiit).

3.1.2. Koolipoolsed tegevused algaja õpetaja kohanemisprotsessi toetamiseks. Lisaks eelmises alapeatükis algajat õpetajat toetava sotsiaalse töökeskkonna olulisusele, toodi intervjuudes välja rida tegevusi, mille kaudu hakatakse algaja õpetaja kohanemisprotsessi toetama juba enne õppeaasta algust. Nii tõi üks uuritav välja, et nende koolis kaasatakse algaja õpetaja kooli tegemistesse juba enne õppeaasta algust toimuvate koolituste kaudu. Seda tehakse eesmärgiga, et algaja õpetaja saaks tuttavaks kollektiiviga ning õpiks tundma koolikultuuri. Üks koolijuht ütles, et nemad tahavad, et algaja õpetaja osaleks kooliaasta arendusseminaridel juba juunikuus. Sama koolijuht tõi lisaks välja ka selle, et nemad annavad algajale õpetajale juba juunikuus kätte töövahendid, et ta saaks nendega suve jooksul tutvuda. Samuti räägiti sellest, et algajale õpetajale on vaja anda vajalikud dokumendid (ametijuhend, tööleping ja meespea). Meespea tõi välja ühe kooli juht, kes ütles, et meespea on oluline sellepärast, et sinna on kokku koondatud kõik tunniandmise väline, mida on algajal õpetajal vaja teada.

Koolijuhid ütlesid, et algaja õpetaja vastuvõtmisel kooliaasta alguses tutvustatakse algajat õpetajat kolleegidele ja õpilastele. Mitmed koolijuhid leidsid, et on oluline algaja õpetaja tutvustamine sama eriala õpetajatele selleks, et neil tekiks omavaheline suhtlus ja algaja õpetaja saaks ainealaste küsimustega nende poole pöörduda.

Algaja õpetaja töö ja kohanemise kergemaks tegemiseks tõid erinevad koolijuhid välja mitmeid mooduseid. Algajale õpetajale anti standardsed ainekavad ja muud tugimaterjalid, selleks, et algaja õpetaja saaks võtta need oma töökava tegemisel aluseks. Üks koolijuht püüdis vältida keeruliste klasside andmist esimesel aastal. Üks koolijuht tõi välja tööaja parema korraldamise, väiksemate õpperühmade moodustamise, kontaktide hulga piiramise, väiksema normkoormuse määramise, bürokraatia vähendamise ja koolivaba poolaasta võimaldamise enesetäiendamiseks viie tööaasta järel. Üks koolijuht ütles, et nende koolis küsitakse algajalt õpetajalt soove tunniplaani koostamisel.

Loomulikult me küsime noortelt õpetajatelt oma soove, mida nemad tahavad, kui tunniplaanide tegemiseks läheb, et mis päevad talle sobiksid, mis päevad talle ei sobi. /.../ Tihti on nii, et õpetaja tuleb tööle ja tal on väikesed lapsed kodus näiteks. Ja mõned inimesed ei ela Tartus, elavad Tartust väljas. Kõiki neid aspekte peab arvestama, et inimene saaks tulla tööle ja tööpäev oleks sujuv, sisukas, ei ole ülemääraseid aukusid. Puhkemomente võib olla sees, see ei ole patt. Aga kui on ikka nii, et tund ja auk, tund ja auk, tund ja auk. Päev on pikk, aga vähe tunde on antud. Sellest on nagu vähe abi

(Urmas).

Koolituste pakkumist peeti oluliseks ka kui algaja õpetaja toetamist kooliaasta jooksul. Mõned koolijuhid ütlesid, et kui algaja õpetaja soovib mõnda koolitust, siis püütakse seda võimaldada. Samas oli ka neid koolijuhte, kes püüdsid algajat õpetajat võimalikult palju koolitada ning üks koolijuht ütles, et nemad lausa tasustavad e-koolitustel osalemist.

Kuigi algaja õpetaja tööd hindasid tunnivaatluse abil erinevad kollektiivi liikmed, mitte koolijuht ise, oskasid koolijuhid välja tuua erinevad aspektid, mida algaja õpetaja töös hinnatakse. Algaja õpetaja tunde vaatama minnes hinnati tunni andmise oskust, suhtlemisoskust, ainealaseid pädevusi, distsipliini, tervikut, täpsust, korrektsust, kuidas klass reageerib, tunni ülesehitust, meetodilisi võtteid, kontakti saamist, üldist atmosfääri. Lisaks sellele hinnati algajat õpetajat väljaspool tundi.

Kui suhtlemisandis ta selles mõttes on, et kui ta on nii, et ütleb, et minu töö on ainult sellest punktist selle punktini ja ma rohkem ei tee. Minu tööülesanded on ainult nii palju ja ma rohkem ei ole nõus tegema, siis on asjad halvasti (Merike).

3.1.3. Uue õpetaja tööle võtmine ja õpetaja teadmised ja oskused koolijuhi seisukohalt. Uue inimese tööle võtmisel pidasid koolijuhid esmaselt oluliseks kandidaadi nõuetele vastavust (erialane haridus, magistrikraad) ja dokumente (CV, motivatsioonikiri), kuid otsus langetati enamasti vestlusvooru põhjal. Tähtsaks peeti kandidaadi tugevusi, professionaalsust, isikuomadusi, oskusi ja ka välimust. Leiti, et kandidaat peab oskama ennast kooli süsteemis näha ja ta peab sobima kooli põhimõtetega. Lisaks taheti näha võimalike tööde/materjalide mappi ja lasti kandidaadil lahendada "olukordi".

Tööle võetakse tavaliselt inimene paberite järgi. Aga mille pärast lahti lastakse, on iseloomuomadused. Aga tegelikult võiks ju võtta tööle inimese iseloomu omaduste järgi ja siis alles vaadata pabereid (Tiit).

Lõplikult otsustab ikkagi vestluse põhjal, sest paberid võivad olla väga ilusad ja head ja atraktiivsed, aga kui sa inimesega vestled, siis sa tunned ära, kas ta on meie inimene või ei ole. Et tegelikult peab tekkima mingisugune selline ühine tasand, millest rääkida (Emma).

Intervjueeritavate arvamused eelneva töökogemuse vajalikkusest töölevõtmisel olid erinevad. Nii oli uuritavate seas neid, kes pidasid eelneva töökogemuse olemaolu uue inimese tööle võtmisel tähtsaks ehk nemad leidsid, et valiku korral eelistaksid nad töökogemusega õpetajat.

Samas enamus koolijuhte leidsid, et eelnev töökogemus ei ole uue inimese tööle võtmisel määrav. Määravaks peeti ühise liini leidmist, isikuomadusi ja lisaeriala. Üks koolijuht arvas, et eelnev töökogemus võib olla isegi takistuseks.

See ei ole nii oluline, sest kogemus on tegelikult kvantiteedi näitaja, mitte kvaliteedi näitaja. On inimesi, kellel eelnevat kogemus ei ole, kes on väga head õpetajad. Ja on inimesi, kellel on eelnev kogemus ja ei kõlba õpetajana mitte kuhugi (Tiit).

Koolijuhid leidsid, et algajal õpetajal peavad olema teatud omadused selleks, et nad kohaneksid kergemini. Oluliseks peeti tahet, julgust võtta ette midagi uuenduslikku, valmidust suhelda, huvi, initsiatiivikust, avatust suhtlemisel ja julgust rääkida muredest ning probleemidest. Samuti tõid koolijuhid välja, mida on algajatel õpetajatel vaja kohe koolikeskkonda sisenedes õppida. Leiti, et algajal õpetajal tuleks selgeks saada, millised on kooli väärtused, milline on kooli töökultuur, tööpõhimõtted, kuidas midagi toimib, millised on arusaamad, väärtushinnangud ja reeglistik. Oluliseks peeti, et algaja õpetaja saaks aru, miks ta konkreetsesse kooli läks ja mida temalt oodatakse. Lisaks toodi välja e-kooli süsteemi ja informatsiooni vahetuse selgeks saamine. Koolijuhid leidsid, et oskus ja julgus lapsevanematega suhelda on tähtis.

Sellised üldised reeglistikud ja arusaamised, väärtushinnangud kooli kohta on oluline kõigepealt aru saada. Kuidas teatud suhtlemismudelid toimivad, milline see koolikeskkond on, millised on reeglid ja millised on kirjutamata reeglid, mis on kokkulepped ja mis on ühised arusaamised. See on kindlasti sissejuhatuseks oluline (Uku).

Õpetajaid ette valmistavatele ülikoolidele oli koolijuhtidel mitmeid soovitusi, vaid üks koolijuht leidis, et ülikooli suunad on õpetajate koolitamisel õiged. Üle poolte koolijuhtidest tõid välja selle, et praktikat peaks õpingute ajal olema rohkem. Leiti ka, et praktika käigus peaks olema ülikooli poolt kohustus rohkem tunniväliseid tegevusi korraldada. Toodi välja see, et pidev praktika peaks olema paralleelselt õpingutega ning praktika peaks olema karm sõel selleks, et kui üliõpilase isiksuseomadused õpetajatööks hästi ei sobi, siis üliõpilane mõtleks järele, kas minna õpetajaks või ei. Leiti, et ülikoolist on vaja tugevamat psühholoogiaalast ettevalmistust, paremat üldpädevuste arendamist ja infotehnoloogiaga seotud oskusi. Ainete õpetamise puhul soovitati ained üles ehitada teoreetiku ja praktiku koostööl ning leiti, et õppejõudude teadmised koolis toimuvast peavad olema palju paremad.

Mulle tundub, et see, kui nad on päris pikka aega kuskil koolis ja nad saavad osa sellest tunnivälisest tegevusest ka, siis see tegelikult annab hästi palju juurde. /.../ Et mis on tegelikult õpetaja koormus. Mitte ainult, et sa käid klassi ees, tegelikult on ka hästi palju

sellist tunnivälist tööd. See minu meelest annab neile nagu teistsugust hingamist ja teistsugust taju peale selle, et ma käin klassi ees, parandan töid ja valmistan tundi ette (Leelo).

3.2. Koolijuhi roll algaja õpetaja toetajana

3.2.1. Koolijuhi roll ja vastutus algaja õpetaja toetamisel ning tema tegevused algaja õpetaja toetamiseks. Mitmed koolijuhid leidsid, et nende tööks on tagada hea vaimne ja füüsiline töökeskkond, kus on kõigil hea, nii õpilastel kui ka õpetajatel. Head töökeskkonda saab koolijuhtide arvates luua läbi märkamise, süsteemse mõtlemise, sobivate ja toetavate tingimuste loomise. Vaimse töökeskkonna loomise juures toodi välja koolijuhi enda avatud olek, püüe teha enda poolt kõik, et algajal õpetajal oleks võimalik õnnestuda ja teadlik panustamine sellesse, et algaja õpetaja õnnestuks. Üks koolijuht leidis, et tuleks märgata algaja õpetaja hoiakuid ja enesetunnet.

See on seesama etteheide, et Eesti laste silmad koolis ei sära või õpetajate silmad ei sära. See on asi, mida on võimalik märgata, et kas inimesed on rõõmsad, kas nad tunnevad ennast hästi. See on kõik seotud selle töökeskkonnaga, nii ruumi keskkonnaga, aga ka selle vaimse keskkonnaga, et millised on ootused ja millised on võimalused, milline on ka seesama õpetajate tööaeg ja ja puhkus. Seda kõike peab selle asja juures järgima ja sellel on koolijuhi määrav või juhtiv funktsioon, et tema vastutab selle ees, tema peab seda eest vedama (Uku).

Koolijuhid tõid välja põhilise tegevusena algaja õpetaja toetamisel nendega suhtlemise. Selle all mõeldi aeg ajalt algajalt õpetajalt küsimist, kuidas tal läheb ja kas tal on muresid, koolist rääkimist, soovitude andmist ja oma kogemustest rääkimist, algaja õpetaja ära kuulamist, küsimustele vastamist, arutlemist ja selle läbi mõistmise ja toe pakkumist, rääkimist sellest, kuidas algaja õpetaja õpetab, algaja õpetaja suunamist oma tegevusi teoreetilistel alustel läbi mõtlema ja nii edasi.

Võibolla ongi oluline see ära kuulamine ja selles mõttes toetamine. /.../ Kui ta kellegagi arutab, ta saab tuge, mõistmist, siis see on, ma arvan, kõige olulisem ehk (Emma).

Ma oskan naeratada ja ma oskan küsida igal sobival ja teinekord ka vähem sobival momendil, et kuidas siis läheb ja kas on juba probleeme ja kas ma saan millegagi aidata ja selliseid, millele enamasti on vastuseks ka naeratus ja kenasti läheb ja kõik on korras

(Vello).

Koolijuhid pidasid oluliseks algajale õpetajale tagasiside andmist. Leiti, et tagasisidestamine on algajale õpetajale positiivseks kogemuseks ning toeks ja tagasiside abil on võimalik vajadusel olukorda parandada. Mitmed koolijuhid tõid välja, et enamasti antakse algajale õpetajale tagasisidet jooksvalt ja vastavalt vajadusele ehk mure korral saab algaja õpetaja tagasisidet tihedamini. Kõik koolijuhid leidsid, et tagasiside andmine toimub läbi vestluse. Vestluse vormideks olid arenguestlused, omavahelised mitteformaalsed vestlused ja vestlused tunni vaateajaga. Juhtkonnapoolse suhtumise teada andmiseks kasutasid koolijuhid enamasti arenguestlust, vaid üks koolijuht ütles, et tema oma õpetajatega arenguestlust ei pea.

Üheks viisiks, kuidas algajat õpetajat toetada, oli koolijuhtide arvates neile enesearendamise võimaldamine. Leiti, et algajale õpetajale tuleks välja tuua tema võimed ja oskused ning kui algajal õpetajal on soovi, siis neid võimed ja oskusi edasi arendada koolituste või lisaeriala õppimise kaudu. Koolitusi toodi välja ka teiste koolijuhtide poolt, kuid nemad enamjaolt leidsid, et koolitusi tuleks pakkuda siis, kui see vajalikuks osutub.

On ka niimoodi, et koolituste valik või lisaeriala õppimine või mingi lisa asja õppimine, siis ma täiesti pakun välja, et sul on sellised võimed, sul on sellised oskused, äkki sa tahaksid proovida, äkki sa tahaksid seda ringi võtta (Merike).

Koolijuhid leidsid, et nemad saavad olla algajale õpetajale toeks erinevate tegevuste läbi. Toodi välja järgnevad tegevused: õigete valikute tegemine (nt õige mentori valimine), nõuandmine, huvi tundmine, suhtlemisega seotud ja distsipliini probleemide korral aitamine, vajadusel ka teiste valdkondade küsimustele vastuste andmine, õige inimene juurde suunamine, koolikulturi mõista aitamine, läbi mõistmise toetamine ja toetamiseks omalt poolt kõige tegemine. Lisaks sellele tõid mõned koolijuhid välja, et nemad jälgivad algaja õpetaja tööd kõrvalt ja hoiavad tal silma peal. Koolijuhid leidsid, et on oluline algajat õpetajat märgata, kiita ja tunnustada ning seda kõik algusest peale.

Ühesõnaga tuleb teda õigel ajal esitada ja märgata, mitte niimoodi, et kui inimene on ainult kakskümmend ja pluss, siis teda ei pea tunnustama, sest ta on liiga vähe koolis töötanud. /.../ See on nüüd koolijuhi otsene ülesanne, et ta peab märkama ja seda ei saa vaadata selle järgi, kui kaua ta koolis on töötanud, vaid tema töö järgi (Merike).

Ükski uurimuses osalenud koolijuht ei näinud endal suurt rolli algaja õpetaja toetajana. Mõned leidsid, et nemad endal otsest rolli toetajana ei näe, osad koolijuhid arvasid, et neil on

väike roll. Oli ka neid, kes leidsid, et nemad püüavad toetada, aga kandvat rolli toetajana neil siiski pole.

Ehkki valdav osa koolijuhtidest leidis, et tunnevad end algaja õpetaja õnnestumise või ebaõnnestumise korral vastutavana, oli intervjueeritute hulgas ka neid, kes end algaja ebaõnnestumise korral vastutavana ei tundnud.

Ma püüan ikkagi selle, mis minust sõltub teha nii, et neil oleks võimalik õnnestuda. /.../ Ma annan endale ka sellest aru, et mina ei saa vastutada ka selle eest, kas ta õnnestub või ei õnnestu. See on ikkagi tema vastutus (Leelo).

4. Arutelu

Algaja õpetaja esimesed tööaastad on keeruline periood, mida iseloomustab võimalik pidev ärevus nii isiklikul kui ka professionaalsel tasemel (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012) ja selle aja jooksul kogetust võib sõltuda see, kas algaja õpetaja jääb ametisse või mitte (Mitchell et al., 2009). Uurimused (nt Cherian & Daniel, 2008; Chong et al., 2012) näitavad, et koolijuhi roll algaja õpetaja algusaastatel on äärmiselt tähtis. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel ja millist rolli näevad endil kui algaja õpetaja kohanemise toetajail. Uurimuse tulemused osutasid, et koolijuhid ei näe endil suurt rolli algaja õpetaja toetajana. Samas tõid nad välja tegevusi, kuidas nad algajat õpetajat toetavad. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Uurimuse tulemused osutavad, et koolijuhid peavad oluliseks algaja õpetaja toetajateks kolleege. Seejuures rõhutati eraldi õppealajuhataja rolli algaja õpetaja toetamisel. Lisaks pidasid koolijuhid loomulikuks koolikultuuri osaks kolleegidepoolset üksteise toetamist. Mitmetest varasematest uurimustest (nt Alhija & Fresko, 2010; Devos et al., 2012; Fantilli & McDougall, 2009) on ilmnenu samad seisukohad, et koolikollektiivil on märkimisväärne olulisus algaja õpetaja kohanemisel ning algajad õpetajad ise on kõige olulisemateks toetajateks hinnanud teisi õpetajaid (Romano, 2008). Seega kolleegidel on oluline roll algaja õpetaja toetamisel ning koolijuhid võiksid teadlikult suunata kollektiivi liikmeid koostööle ning seeläbi üksteise toetamisele. Kolleegide tugi võib eriti oluline olla siis, kui mentor ei ole sama õppeaine õpetaja ja algajal õpetajal tekib ainespetsiifilisi küsimusi, millele mentor vastata ei oska.

Varasemad uurimused (nt Hobson et al., 2009) on näidanud, et mentorlusel on üha suurem roll algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisel ning algaja õpetaja juhendamisel on suur potentsiaal tuua kasu algajale õpetajale, mentorile ja koolile. Enamus antud uurimuses osalenud koolijuhte nimetasid peamiseks algaja õpetaja juhendajaks töökohal mentorit. Valdavalt määrati algajale õpetajale mentoriks sama õppeaine õpetaja. Ka varasemad uurimused (nt DeAngelis et al., 2013; Kardos & Moore Johnson, 2010) on toonud välja sama õppeaine õpetaja kui sobiva mentori. Samas pidasid koolijuhid oluliseks ka mentori isikuomadusi, vastavust algaja õpetaja vajadustele ja mentori igapäevatööd. Seega mentori määramine ei olnud kergekäeline otsus ning koolijuhid mõtlesid läbi, milline õpetaja sobiks algajale õpetajale kõige paremini mentoriks. Samas vaid mõni koolijuht küsis algajalt õpetajalt endalt, millised oleksid tema soovid mentori isiku ja tegevuste suhtes.

Lisaks inimestepoolsele (õppealajuhataja, kolleegid, mentor) toetusele töid koolijuhid välja ka viise, kuidas toetatakse algaja õpetaja kohanemist läbi tema töö lihtsamaks tegemise. Algaja õpetaja töö lihtsamaks tegemiseks anti talle tugimaterjale töökava tegemiseks, ametijuhend, tööleping ja meespea selleks, et ta teaks, mida temalt oodatakse ja kuidas koolis midagi käib (nt kus kohast saab võtmed, vahendeid ja muud). Varasematest uurimusest (nt Gaikhorst et al., 2014) on välja tulnud, et algajad õpetajad hindavad toetust positiivselt koolides, kus reeglid ja kokkulepped töö kohta on hästi dokumenteeritud, sest nii teavad algajad õpetajad, mida oodata ja mida oodatakse neilt. Seega isegi näiliselt väikesed asjad nagu dokumendid võivad mõjutada algaja õpetaja kohanemist positiivselt. Algaja õpetaja seisukohalt oleks oluline, et koolijuhid teaksid, kui tähtsad on sellised dokumendid (nt ametijuhend, meespea) algaja õpetaja jaoks. Kuigi paljud asjad räägitakse algaja õpetajaga läbi, on siiski oluline, et samad asjad oleksid kusagil ka kirjas, sest algaja õpetaja siseneb uude keskkonda, kus tal on palju õppida ja seega ei jää talle kohe kõik üksikasjad meelde. Lisaks eelnimetatud viisidele algaja õpetaja töö lihtsustamiseks nimetati ka soovide küsimist tunniplaani koostamisel, bürokraatia vähendamist ja väiksema normkoormuse määramist. Nimetati väiksemate õpperühmade andmist ja parema tööaja korraldamist. Samuti prooviti vältida esimesel aastal keerulise klassi andmist. Seega viise, kuidas algaja õpetaja tööd lihtsustada, on mitmeid.

Varasemates uurimustes on leitud, et koolijuhil on äärmiselt oluline roll algaja õpetaja esimestel tööaastatel, sest selleks, et algajad õpetajad oleksid edukad vajavad nad otsest ja kestvat toetust koolijuhilt (Cherian & Daniel, 2008; Chong et al., 2012) ning koolijuhiga suhtlemine mõjutab algaja õpetaja kogemuste, enesekindluse ja tõhususe kvaliteeti (Iordanides & Vryoni, 2013). Siinse uurimuse tulemused osutasid, et koolijuhid endal suurt rolli algaja õpetaja toetajana ei näe. Üheks selgituseks võib pidada seda, et koolijuhid peavad peamiseks algaja õpetaja toetajaks mentorit, samuti on suur roll õppealajuhatajal ja koolijuhid peavad normaalseks koolikultuuri osaks seda, et kolleegid toetavad üksteist. Seega võivad koolijuhid arvata, et algaja õpetaja saab piisavalt toetust ning selle tõttu koolijuhi enda roll pole algaja õpetaja otsesel toetamisel nii oluline. Samuti võib see tuleneda sellest, et koolijuhid on väga hõivatud muude tegevustega ning neil on raske leida aega, eriti suurtes koolides, selleks, et toetada ja juhendada algajat õpetajat isiklikult. Koolijuhid on delegeerinud need ülesanded teistele kollektiivi liikmetele (nt õppealajuhatajale/õppejuhile) ning nende endi roll algaja õpetaja toetajana jääb pigem kaudseks. Sellised tulemused võivad tuleneda ka sellest, et kuna koolijuhi ülesandeks on koostöise koolikultuuri tagamine, siis on ka algaja õpetaja toetamine selles süsteemis nii loomulik

osa, et koolijuhid endal enam mingit konkreetsemat rolli ei näe.

Mitmed antud uurimuses osalenud koolijuhid nägid enda rolli hea vaimse ja füüsilise töökeskkonna tagajana. Nende jaoks tähendas hea töökeskkonna tagamine seda, et nad löid sobivad ja toetavad tingimused, mõtlesid süsteemselt ja olid ise avatud ning püüdsid teha enda poolt kõik, et algajal õpetajal oleks võimalik õnnestuda. Seega koolijuhid hindasid oma rolli väiksemaks, kui see tegelikult on. See võib tuleneda sellest, et koolijuhid ei arvestanud oma rolli puhul kaudseid tegevusi algaja õpetaja toetamiseks. Samuti võib see tuleneda sellest, et koolijuhtide ülesandeks on koostöise koolikultuuri tagamine kõikidele ning nad ei näe vajadust kogu süsteemis eraldi rõhuasetusele algajale õpetajale. Enamuste uurimuses osalenud koolijuhtide rolli algaja õpetaja toetajana saab kokku võtta nii nagu tegi seda üks Brown ja Wynn (2009) uurimuses osalenud koolijuht, kes leidis, et tema roll on kujundada koolikliima ja kultuuri viisil, mis toetab uut õpetajat, tema tagab selle, et ta on ise toetav, nähtav ning ta vestleb uue õpetajaga, tagab vajalikud vahendid ja selle, et algaja õpetaja tunneks end kaasatuna. Koolijuhid küll kirjeldasid kõiki neid tegevusi, kaudseid ja otseseid, mida nad algaja õpetaja toetamiseks kasutavad, aga samas oma rolli suureks ei hinnanud.

Uurimuses osalenud koolijuhid tõid välja põhilise tegevusena algaja õpetaja toetamisel suhtlemise. Koolijuhtide kirjeldused oma rollist algaja õpetaja toetajana selgitab hästi, miks põhiliseks otseseks tegevuseks peavad koolijuhid suhtlemist. Suhtlemine on kõige lihtsam viis algaja õpetaja toetamiseks, sest seda on võimalik teha peaaegu igal ajal ja igas kohas ning see ei võta palju aega (nt kui küsida, kuidas läheb). Lisaks suhtlemisele toodi välja veel tegevusi, kuidas algajat õpetajat toetatakse. Nendeks tegevusteks olid õigete valikute tegemine (nt õige mentori valimine), nõuandmine, huvi tundmine, suhtlemisega seotud ja distsipliini probleemide korral aitamine, õige inimene juurde suunamine, läbi mõistmise toetamine ja toetamiseks omalt poolt kõige tegemine. Samuti leidsid koolijuhid, et on oluline algajat õpetajat märgata, kiita ja tunnustada ning seda kõik algusest peale.

Antud uurimuse tulemuste näitavad, et koolijuhide arvates peavad algajatel õpetajatel endil olema teatud omadused selleks, et nad kohaneksid koolikeskkonda kergemini. Selliste omadustena toodi välja tahe, julgus, valmidus suhelda, huvi, initsiatiivikus ja avatus. Seega võib öelda, et algaja õpetaja kohanemine koolikeskkonnas sõltub ka teatud määral algajast õpetajast endast. Koolijuhtide poolt nimetatud omadused on olulised selleks, et erinevad suhted toimima hakkaksid. Suhted mentoriga, õpilastega, kolleegidega ja lapsevanematega sõltuvad sellest, kui avatud, julge ja tahtega suhelda on algaja õpetaja ise. Seega on oluline, et algajad õpetajad

teadvustaksid endale, milline roll on neil endil koolikeskkonnaga kohanemisel. Samuti on see mõtlemiskoht õpetajaid ettevalmistavatele ülikoolidele. Ülikoolid peaksid üle vaatama õppekavades olevad suhtlemisained ja nende ainete kvaliteedi, sest suhete loomine ja hoidmine on õpetaja töö seisukohalt olulise tähtsusega.

Kuna koolijuhid on need koolikollektiivi liikmed, kes langetavad otsuse, keda tööle võtta, siis on oluline rääkida ka sellest, mida nad uult õpetajalt ootavad. Uurimuses osalenud koolijuhid pidasid uue õpetaja tööle võtmisel oluliseks nõuetele vastavust, dokumente, kuid määravaks osutus vestlus. Veel peeti tähtsaks kandidaadi professionaalsust, isikuomadusi, oskusi ja seda, et kandidaat oskaks ennast kooli süsteemis näha ning sobiks kooli põhimõtetega. Samade tulemusteni jõudsid Brown ja Wynn (2009), kelle uurimuses osalenud koolijuhid pidasid oluliseks kandidaadi sobivust kooliga ja seda, et kandidaadil oleksid kooliga ühised väärtused ja visioon. Bigham et al. (2014) uurimuses osalenud koolijuhid tõid lisaks eelnimetatule välja veel uue õpetaja valmiduse töötada meeskonnas koos õpilaste ja kolleeegidega. Uurimuses osalenud koolijuhid nimetasid ühe kooli väärtusena koostööd ning seega võib eeldada, et meeskonnas töötamist ei toonud nad uue õpetaja võtmisel eraldi välja, kuna see on osa normaalsest koolikultuurist. Koolijuhtide ootustest uutele õpetajatele on oluline rääkida, sest nii teavad algajad õpetajad, mida neilt kandidaadina oodatakse ja ülikoolid saavad algajaid õpetajaid paremini ettevalmistada selleks, et nad sobiks kooli.

Enamustel uurimuses osalenud koolijuhtidel oli mitmeid soovitusi õpetajaid ette valmistavatele ülikoolidele. Leiti, et praktikat peaks olema õpingute ajal rohkem, pidev praktika peaks olema paralleelselt õpingutega, ained peaksid olema ülesehitatud praktiku ja teoreetiku koostöös ning õppejõudude teadmised koolis toimuvast peaksid olema paremad. Praktikat ja praktilisi kogemusi võivad koolijuhid oluliseks pidada selle tõttu, et need annavad õpetajaks õppijale ettekujutluse koolis toimuvast ning oskused ja kogemused õpetamiseks. Holland (2009) uurimuses osalenud koolijuhid uskusid, et kõige tõhusam õpetaja ettevalmistamine hõlmab laialdasi kogemusi tegelikus klassiruumis ning sellised kogemused on parim viis teadmiste ja oskuste edasi arendamiseks. Võib eeldada, et mida rohkem on algajal õpetajal eelnevaid kogemusi koolist, seda kergem on tal koolikeskkonnas kohaneda, sest ta on kokku puutunud erinevate õpilaste, õpetajate ja koolidega. Lisaks sellele on õpetajaks õppija saanud praktikate jooksul korraldada üritusi, täita e-kooli ja tegeleda muu olulisega, mis on üheks tähtsaks osaks õpetaja töös. Seega õpetajate ette valmistamisel on oluline roll praktilisel ja praktilistel kogemustel ning ülikoolidel tuleks võimaldada õpetajaks õppijatele rohkem praktikat.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vaatamata koolijuhtide enda hinnangutele, on neil siiski algaja õpetaja toetamisel määrav roll, sest kuigi nad otseselt toetavad algajaid õpetajaid üsna väheste tegevustega, siis läbi kaudsete tegevuste (nt mentori määramine, hea töökeskkonna tagamine) tagavad nad selle, millist tuge algajad õpetajad koolieluga kohanemiseks saavad. Lisaks sellele, millist tuge algajad õpetajad saavad koolijuhilt, mentorilt ja kolleegidelt on algaja õpetaja kohanemisel oluline roll ka tema enda isikuomadustel ning valmidusel vajadusel abi küsida ja pakutut kasutada. Seega algaja õpetaja kohanemisel koolikeskkonnas on kõigi osapoolte panus oluline.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimuse piiranguks võib pidada valimi väiksust, mille tõttu jäi magistr töö autori arvates saavutamata andmete küllastumispunkt (*saturation point*) (Glaser & Strauss, 1967, viidatud Francis et al., 2010 j). Samuti võib uurimuse kitsaskohaks pidada seda, et intervjuude transkriptsioone ei saadetud intervjuueeritavatele tagasi selleks, et nad saaksid oma vastused ülelugea ja soovi korral neid täiendada.

Kuigi käesoleva uurimustöö tulemused ei ole üldistavad annab magistr töö autori arvates võimaluse saada ettekujutluse sellest, kuidas koolijuhid näevad algaja õpetaja toetussüsteemi oma õppeasutuses ja millist rolli näevad nad endil algaja õpetaja toetajana. Selle informatsiooni põhjal on võimalik planeerida edaspidiseid põhjalikemaid uurimusi antud teemal. Samuti annab see võimaluse koolijuhtide täienduskoolitustel teadvustada koolijuhtidele nende rolli algaja õpetaja koolikultuuri kohanemisel.

Tänu uurimustulemustele on õpetajaid ette valmistavatel ülikoolidel võimalik algajaid õpetajaid paremini ette valmistada vastavalt sellele, millised on koolijuhtide ootused algajatele õpetajatele ning missugune toetus ootab algajat õpetajat koolis ees. Samuti saavad ülikoolid võtta arvesse koolijuhtide soovitusi õpetajate ette valmistamisel.

Uurimistö väärtuseks võib pidada ka seda, et see annab õpetajaks õppijatele võimaluse saada ülevaade sellest, mida koolijuhid silmas peavad, kui uut õpetajat tööle võtavad, milline on toetussüsteem õppeasutuses ja milliseks hindavad koolijuhid oma rolli algaja õpetaja toetamisel. See ülevaade võib osutada õpetajaks õppijate jaoks oluliseks, kuna praktikate jooksul neil koolijuhtidega kokkupuuteid tavaliselt ei ole ja seega nende teadmised sellest, milline roll on koolijuhil, võivad olla ebapiisavad.

Uurijatele, kes soovivad seda teemat edasipidi uurida, soovitab magistr töö autor valim

moodustada suuremate ja väiksemate koolide koolijuhtidest. See annab võimaluse välja selgitada, kas ja kui palju koolijuhi poolne isiklik toetus sõltub sellest, kui suur on kool, kus ta töötab.

Tänu sõnad

Täna kõik kaheksat koolijuhti, kes leidsid aega jagada minuga oma arvamusi ja kogemusi. Samuti tänan Maarja Timmi ja Merle Alupere ingliskeelse resümee ülevaatamise eest ning Tiina Sudi keelelise toimetamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

(Allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Agabuš, A. (2014). *Üldhariduskoolide mentorite enesetõhusus ning selle seosed juhtkonnapoolse toetuse tajumisega, läbitud koolitustega ning algaja õpetajaga seotud teguritega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Alhija, F. N. A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592-1597.
- Assunção Flores, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(4), 297-318.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Bigham, S. G., Hively, D. E., & Toole, G. H. (2014). Principals' and cooperating teachers' expectations of teacher candidates. *Education*, 135(2), 211-229.
- Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 37-63.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3(2), 1-11.
- Chong, S., Rotgans, J., Loh, W. M., & Mak, M. (2012). Modelling the determinants of school leaders' perceptions of beginning teachers' efficacy. *Educational Research and Evaluation*, 18(3), 231-244.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Cook, J. S. (2009). "Coming Into My Own as a Teacher": Identity, Disequilibrium, and the First Year of Teaching. *The New Educator*, 5, 274-292.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict

- beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- Gimbert, B., & Fultz, D. (2009). Effective principal leadership for beginning teachers' development. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 1-15.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553-69.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Holland, P. E. (2009). The principal's role in teacher development. *SRATE Journal*, 18(1), 16-24.

- Iordanides, G., & Vryoni, M. (2013). School leaders and the induction of new teachers. *ISEA*, 41(1), 75-88.
- Kardos, S. M., & Moore Johnson, S. (2010). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11, 23-44.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26, 559-564.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Andmekogumismetodid. *Intervjuude tüübid*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Retrieved from <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- Moonaghi, H. K., Ahanchian, M. R., & Hassanian, Z. M. (2014). A Qualitative content analysis of knowledge storage in nursing system. *Iran Red Crescent Medical Journal*, 16(10), 1-7.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), 249-262.
- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467-489.
- Poom-Valickis, K. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The Role and Practice of the Principal in Developing Novice First-Year Teachers. *The Clearing House*, 82(3), 113-118.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 25-41.
- Romano, M. (2008). Successes and Struggles of the Beginning Teacher: Widening the Sample. *The Education Forum*, 72, 63-78.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136-146.

- Snoffner, M. (2011). Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers concerns. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 417-433.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.
- Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviours on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *SAGE journals*, 95(1), 46-64.

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel ja millist rolli näevad endil kui algaja õpetaja kohanemise toetajail.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt püstitati järgnevad küsimused:

1. Kuidas kirjeldavad koolijuhid algaja õpetaja toetussüsteemi oma õppeasutuses?
2. Kuidas kirjeldavad koolijuhid oma rolli algaja õpetaja toetajana?
3. Milliseid tegevusi koolijuhid kasutavad algajate õpetajate kohanemise toetamiseks?

Üldandmed

1. Kui kaua te olete töötanud koolijuhina?
2. Miks otsustasite koolijuhiks saada?
 - Kellena te töötasite enne koolijuhina töötamist?
 - Kus ja millal te õppisite? Millised olid teie õpingud? Kui pikalt? Mida täpsemalt õppisite? (personalijuhtimine, õpikeskkonna kujundamine – selles valitsevaid tavasid, väärtusi jne)

Algaja õpetaja toetussüsteem õppeasutuses

3. Kui kooli on vaja uut õpetajat ja välja kuulutatakse konkurss, siis mille põhjal langetate otsuse, kelle te tööle võtate? Kui tähtis on eelnev töökogemus?
4. Kirjeldage, kuidas toimub algaja õpetaja vastuvõtmine kooli.
 - Kuidas toimub algaja õpetaja juhendamine?
 - Kes tutvustab algajale õpetajale kooli ja kolleege ning koolis valitsevaid tavasid?
 - Kes on algaja õpetaja peamine juhendaja?
 - Kui pikalt toimub algaja õpetaja toetamine?
 - Mille põhjal otsustate, et see inimene sobib konkreetsele algajale õpetajale kõige paremini mentoriks? Mis on mentori valikul määravaks? Kas küsite eelnevalt ka algajalt õpetajalt, millised on tema ootused mentori isiku ja tegevuste suhtes?
 - Kas ja kuidas toimub juhendava õpetaja tasustamine? Kuidas motiveerida nn mentor-juhendajaid?
 - Millistel koolitustel on juhendav õpetaja osalenud?
 - Kas kollektiivis on keegi, kelle tööülesannete hulka kuulub juhendamine?
 - Mida teie kui koolijuhi ootuste kohaselt nn mentor-juhendaja peab tegema?

- Kes lisaks peamisele juhendajale toetavad algajat õpetajat?
- Mida on algajatel õpetajatel vaja kohe koolikeskkonda sisenedes õppida? (erinevad toimetuleku oskused – koolis orienteerumine, sotsiaalsed normid koolis jne)
- Kuidas te saate/kogute infot selle kohta, kuidas algaja õpetaja õpib kõige paremini?

5. Millist tuge on algajale õpetajale tarvis? (õppeplaani koostamisel, lapsevanematega suhtlemisel jne)

- Kes ja millisel viisil täpsustab millist tuge algaja õpetaja vajab?

6. Milline roll on algajal õpetajal endal koolikeskkonnaga kohanemisel? (nt paindlikkus, julgus küsida abi)

7. Millised oleksid väärtused ideaalses koolikliimas?

Koolijuhi roll algaja õpetaja toetajana

8. Kuidas hindate oma rolli algaja õpetaja toetajana?

9. Kui suurt vastutust tunnete te endal algaja õpetaja õnnestumise/ebaõnnestumise puhul?

10. Kirjeldage, kuidas te toetate algajat õpetajat kohanemisel.

- Milliseid viise te kasutate algaja õpetaja toetamiseks?
- Kuidas saate teavet/infot algaja õpetaja toetamise võimaluste kohta?
- Kuidas/kus kohast on tulnud meetodid, mida te kasutate algaja õpetaja toetamiseks? Enda kogemusest? Kirjandusest?
- Kas ja milliseid koolitusi te olete läbinud?

11. Milliste probleemidega pöörduvad algajad õpetajad teie poole?

- Kas probleemid muutuvad aja jooksul? (nt: alguses ühte tüüpi probleemid ja aasta lõpuks teised probleemid)
- Mida peaksid ülikoolid õpetajate ettevalmistuses muutma, et nende kohanemine koolis oleks tõhusam?

12. Kuidas aitate algajal õpetajal mõista oma kooli kultuuri?

Tegevused algaja õpetaja kohanemise toetamiseks

13. Kuidas toetate algajat õpetajat esimese aasta jooksul? Kaasa arvatud aeg enne kooliaasta algust.

14. Kirjeldage, kuidas toimub algaja õpetaja töö tagasisidestamine.

- Kuidas antakse algajale õpetajale tagasisidet tema töö kohta?
- Millises vormis hindamine toimub? Arutlus? Kirjalik tagasiside?

- Kes hindavad algaja õpetaja tööd?
- Mille põhjal hinnatakse algaja õpetaja tööd? (vaatluse, küsitluse jne)
- Millistel alustel toimub algaja õpetaja töö hindamine? (mida hinnatakse)
- Milline roll on teil algaja õpetaja töö hindamises?
- Kui tihti antakse algajale õpetajale tagasisidet tema töö kohta?

15. Millised on teie ettepanekud parema algaja õpetaja kohenemise toetuse korraldamiseks?

- Milline peaks teie arvates olema ideaalne algaja õpetaja toetussüsteem?
- Millised osapooled peaksid sinna kaasatud olema?

Lisa 2. Näide uurijapäevikust

03.02	Täna tegin ära pilootintervjuu. Mul on hea meel, et valisin pilootintervjuu jaoks tuttava inimese, sest esimese intervjuu läbiviimine oli natuke hirmutav. Intervjuu läks minu arvates hästi ja ma sain palju huvitavaid andmeid. Samas tekkis ka juba mõtteid, mida intervjuukavas muuta. Näiteks ei osanud ma oodata, et küsimusele “Kuidas sai teist koolijuht?” tuleb vastuseks konkreetne tegevus (konkursi kaudu). Mina olin selle küsimusega mõelnud hoopis seda, kuidas ja miks tuli otsus koolijuhiks saada. Õnneks sain vastuse, mida ootasin, kätte alaküsimustega.
	/.../
08.02	Juba kolmandat päeva transkribeerin oma pilootintervjuud. Ma ei oleks oodanud, et see võtab nii kaua aega. Ma olen varem transkribeerinud, aga kordagi ei ole kulunud sellist aega. Samas ei ole mul tulnud transkribeerida teksti, mida räägitakse nii kiiresti. Lõpuks ometi on pilootintervjuu transkribeeritud ja uuesti üle kuulatud! Kokku kulus 13 tundi ja tulemuseks 18 lehekülge transkriptsiooni. Nüüd on vaja intervjuukavva muudatused sisse viia ja siis saab järgmisi intervjuusid tegema hakata.
	/.../
25.02	Tegelesin täna oma pilootintervjuu kodeerimisega ning tuleb tõdeda, et see on huvitav töö. Muidugi on vaja aega, rahulikult lugeda ning läbi mõelda, kuidas koode sõnastada. Mul on väga palju selliseid asju, mis nagu kattuksid. Näiteks mentori määramine käib kõigi kolme uurimisküsimuse alla. Kuidas ma tean, mille alla seda lisada? Lisasin kõigi alla igaks juhuks, sest koodi ära kustutada on lihtsam, kui hakata pärast õiget kohta uuesti üles otsima teksti seest selleks, et sinna lisada kood. Samuti tundub, et mõni lause, mis koodi alla läheb, on väga pikk. Loengus sai ühest lausest lausa kolm koodi, aga mul on üks väga pikk lause (mitmel real) ühe koodi all. Aga samas ei saa lauset kuidagi poolitada, sest muidu mõte jääb poolikuks.
	/.../
06.03	Täna tekkis mul kodeerimisel suur kriis. Ma vaatasin üle oma koodid ja väga paljud neist kattusid (erinevate uurimisküsimuste all samad koodid). Seega langetasin otsuse alustada kodeerimisega uuesti. Kutsutasin QCAmapist ära oma uurimisküsimused (seda on lihtsam teha, kui koode ükshaaval kustutada iga küsimuse juures) ja sisestasin need uuesti. Alustasin uuesti kodeerimisega, aga nüüd juba nii, et kattuvaid koode ei oleks ehk mõtlesin väga põhjalikult läbi, millised andmed millise uurimisküsimuse juurde lähevad. Näiteks kui algajale õpetajale määratakse mentor, siis see käib esimese küsimuse ehk toetussüsteemi alla.
	/.../
31.03	Vaatasin veelkord üle oma koodid ja ma arvan, et nüüd on mul lõpuks andmed korralikult kodeeritud. Ma olen koodid läbi vaadanud kaaskodeerijaga olnud vestluse põhjal (viinud sisse muudatusi meie erinevustest lähtuvalt) ja rääkinud läbi viimased kõhklused/küsimused oma juhendajaga. Võib öelda, et kodeerimine on valmis ja järgmise etapina saan hakata kategooriaid moodustama.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Mirjam Õun

(sünnikuupäev: 02.08.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel“,

mille juhendaja on Marvi Remmik,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus,

25.05.2015